

Zur Anwendung strukturell-semantischer Prinzipien in der sprachdidaktischen Praxis

1. Grammatik als Sprachtheorie und Grammatik als Sprachlehrbuch

Wenn man die Grammatik aus allgemein linguistischer Sicht einzelsprachlich als Teiltheorie und damit als ein Gesamtsystem von Regeln zur Beschreibung der Struktur einer Sprache definiert, so hebt sich bereits aufgrund der definitorisch mitgeforderten Explizitheit und Exhaustivität die sog. wissenschaftliche Grammatik deutlich von der pädagogisch ausgerichteten ab. Das Sprachlehrbuch beabsichtigt nicht, eine Einzelsprache auf formal sprachtheoretischer Grundlage explizit und exhaustiv zu beregeln, sondern möchte im Gegenteil die Einzelsprache im eklektischen und selektiven Sinne, d.h. nach unterschiedlichen sprachtheoretischen Ansichten bzw. nach den jeweiligen relevanten Lehr- und Lernabsichten, erfassen und beschreiben.¹ So bleibt es dem Sprachlehrbuchverfasser – vorausgesetzt, daß er sprachtheoretisch hinreichend informiert ist – unbelassen, die morphologische Behandlung des Adjektivs im Dt. nach den Grundsätzen der funktionalen Grammatik zu behandeln, die dt. Passivkonstruktionen dagegen nach denjenigen der generativen Transformationsgrammatik. Die in der Gestaltung des Lehrgangs und des Lernprozesses zu realisierende optimale Effizienz wird in hohem Maße das eklektische Vorgehen beim Bestimmen der jeweiligen theoretischen Grundlage steuern. Im selektiven Verfahren wird entsprechend den praktischen Anforderungen – angestrebte Sprachfertigkeiten, Unterrichtsstufen, zeitliche Voraussetzungen u.a. – die Wahl der Lerninhalte stattfinden. Wenn z.B. die Stundenzahl, die zur Realisierung eines bestimmten Curriculums zur Verfügung steht, nicht allzu hoch bemessen ist, werden aufgrund des selektiven Verfahrens eher wichtige Teile der Morphologie und Syntax einer sprachdidaktischen Behandlung unterzogen als gerade die Interjektionen.² Während die sog. wissenschaftliche Grammatik in der systemhaften Beschreibung einzelsprachlicher Ebenen eine Theorie dieser Sprache bietet, vermittelt die Grammatik als Lehrbuch nach theoretisch unterschiedlichen Grundsätzen aufbereitetes und mengenmäßig bewußt gewähltes Material, das dem Sprachlernenden die optimale Realisierung der jeweiligen im Lernprozeß angebotenen Spracheigenheiten ermöglichen soll. Die pädagogische Grammatik kann natürlich auf der wissenschaftlichen aufbauen, ist wissenschaftstheoretisch jedoch davon streng zu unterscheiden. Dieses ausdrückliche Hervorheben der Eigenständigkeit beider Grammatik-Typen

dürfte manchem übertrieben erscheinen. Dennoch scheint es berechtigt zu sein, denn in der linguistischen und sprachdidaktischen Praxis stellt man sich gegenüber dieser theoretisch offensichtlichen Eigenständigkeit nicht immer prinzipiell differenzierend auf. Verwunderlich ist dies übrigens nicht, denn vor allem aufgrund der Erfahrungen in der sprachdidaktischen Praxis scheint der wissenschaftstheoretisch begründete Gegensatz Linguistik ↔ Didaktik nicht voll aufrecht erhalten werden zu können. "Die Abgrenzung der Grammatik zu anderen Bereichen der Linguistik und zu anderen Disziplinen ist [...] von der Empirie her nicht klar gegeben und muß theoretisch konstruiert werden".³

Ohne dadurch die bereits hervorgehobene grundsätzliche Distinktion zwischen dem systemregelnden und dem angewandten Grammatiktyp auch nur im geringsten herabsetzen zu wollen, könnte man demnach eine Interdependenz zwischen Linguistik und Didaktik zumindest postulieren.

Vorhin wurde bereits deutlich, daß sich die Sprachdidaktik, indem sie auf wissenschaftlichen Grammatiken aufbaut, linguistische Ergebnisse – theoretisch und materialmäßig – zueigen machen könnte. Art und Weise, d.h. Abstufung und Umfang der Übernahmen, wären nach eklektischen sowie selektiven Gesichtspunkten zu bestimmen. Die sprachdidaktische Behandlung der starken Verben im Dt. z.B. erfordert zunächst die Entscheidung, auf welcher theoretischen Grundlage – traditionell, strukturalistisch oder generativ – diese stattfinden soll. Sodann gilt es zu bestimmen, in welchem Umfang adäquates Sprachmaterial vermittelt werden soll. Sprachdidaktisch dürften dies hierbei nicht so sehr die von J.R. Ross zur Beschreibung der dt. starken Verben aufgestellten Regeln sein⁴, sondern vielmehr die morphologisch bedingte Bestandsaufnahme dieser Verben, wie diese aus den verschiedenen traditionellen und strukturalistischen Einteilungsversuchen der starken Verben hervorgeht.⁵ Je expliziter und exhaustiver sich die jeweilige Systembeschreibung gestaltet, um so größer ist ihr Wert jeweils als partieller Input für die Sprachdidaktik. Vor diesem Hintergrund scheint sich die postulierte Interdependenz zwischen Sprachdidaktik und Linguistik u.a. zu konstituieren. Die Sprachdidaktik kann sich erst dann optimal gestalten, wenn ihre sprachliche Komponente auf einer möglichst adäquaten linguistischen Grundlage aufbauen kann. Adäquat heißt in diesem Fall, daß die Anforderungen der Sprachdidaktik an die Linguistik, insofern diese linguistische Relevanz besitzen (Distinktion!), im Programm der systemhaften Sprachbeschreibung zur Realisierung gelangen. Die Sprachdidaktik dürfte, weil ihr Betätigungsfeld besonders im Performanzbereich der Sprache liegt, nicht nur in der Lage sein, sondern – überspitzt formuliert – sogar dazu prädestiniert sein, der Linguistik entweder relevante Forschungsgebiete zuzuführen oder, wenn diese lingu-

stisch bereits erschlossen sein sollten, dafür besondere Beachtung abzuverlangen. So erfordert der sprachdidaktische Aufbau der kommunikativen Kompetenz eine besondere Beachtung der Sprachpragmatik, die glücklicherweise in den letzten Jahren in Fluß gekommen ist, infolge der Vielzahl der behandelten Einzelprobleme jedoch leider noch nicht jene Konsolidierung gefunden hat, wie sie sprachdidaktisch wohl wünschenswert wäre.

Ein weiteres Desideratum der Sprachdidaktik wäre die hier zentral stehende Problematisierung der Vermittlung der Wortbedeutung durch die Linguistik. Hier scheint zwar ein Problem der angewandten Linguistik vorzuliegen, wie aber ein im weiteren Verlauf noch zu diskutierendes Unterrichtsmodell auf der Basis der Interiorisierungstheorie Gal'perins ergeben hat, sind auch in diesem Fall die linguistischen Implikationen größer, als man auf den ersten Blick vermutet. Die Forderung nach Spracheinsicht führt unweigerlich zur systemhaften Sprachbeschreibung, in diesem Fall zur Deskription der Lexik.

Zusammenfassend ließe sich sagen: obwohl sich die Grammatik im Sinne einer Sprachtheorie und die Grammatik als Sprachlehrbuch aus linguistisch relevanter Sicht als distinktive Größen kennzeichnen, weisen sie eine Interdependenz auf, indem einerseits die systemhafte Sprachbeschreibung theoretisch sowie materialmäßig Bausteine zur Lerninhaltsgestaltung liefert und andererseits die Sprachdidaktik linguistisch relevante Fragen, die im Sprachunterricht anfallen, der Linguistik zur Problematisierung zuführt. Eine dieser Fragen wäre die hier anstehende Semantisierung. "Die Verzahnung von theoretischer und didaktisch orientierter Linguistik ist besonders wichtig im Bereich der Lexik und hier speziell der Kontrastiven Lexik".⁶

2. Strukturelle Semantik

Die Forderung nach einer mehr oder weniger systembezogenen Semantisierung für den Sprachunterricht nimmt sich in der einschlägigen Literatur wie eine Konstante aus.⁷ Dabei steht nach wie vor die Notwendigkeit einer sog. systemhaften Beschreibung der semantischen Merkmale zentral. Auf dieser inhaltlich differenzierenden Analyse, die einmal einsprachig, zum anderen kontrastiv verlangt wird, könne nämlich die sprachdidaktische Semantisierung verläßlich aufbauen. Vereinzelt werden dabei theoretische Ausgangspunkte formuliert, die auffallenderweise fast ausschließlich auf die Komponentialanalyse im allgemeinen und das Wortfeld im besonderen zielen. Mit Ullmann läßt sich dazu zunächst feststellen, daß "unter allen Gebieten innerhalb der strukturellen Lexikologie [...] zweifellos die

Untersuchung der Wortfelder die wertvollsten Ergebnisse erzielt" hat, zugleich aber, daß "auf diesem Gebiet [...] zur Zeit mehrere, recht unterschiedliche Richtungen [...]" existieren.⁸ Mag die Frage, für welchen theoretischen Ansatz man sich entscheiden soll, aus rein linguistischer Sicht prinzipiell unerheblich sein, sprachdidaktisch bestimmt letzten Endes die Überlegung, in welchem Maße der jeweilige theoretische Ausgangspunkt applikabel ist, ob dieser dem Anwendungsbereich wohl oder nicht zugrunde gelegt werden kann. Dies dürfte auch die Ansicht von Strauss sein, wenn er unter Verweisung auf Bierwisch hervorhebt, "[...] daß vor allem empirisch motivierte Methoden zur Feststellung der komponentiellen Struktur heranzuziehen sind"⁹.

Es bleibt indes fraglich, inwiefern Strauss' Wortfeldkonzeption im angewandten Sinne die ideale Grundlage zur Semantisierung im kognitiv orientierten Sprachunterricht abgibt. Vor der Diskussion dieser Wortfeldkonzeption stellt sich nämlich das Problem des anzuwendenden Unterrichtsmodells. Obwohl diese Frage erst in Abschnitt 3 "Didaktik der Lexik" eingehender behandelt werden kann, dürfte bereits ohne weitere Reflexion einleuchten, daß ein Lehrverfahren, das — anders als das auf Nachahmungs- und Analogietätigkeit der Lernenden ausgerichtete behavioristische — den Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten kognitiv, d.h. auf der Grundlage einer zur Bewußtmachung führenden Orientierungsbasis, vollzieht, spezifische linguistische Implikationen kennt. "Von entscheidender Bedeutung bei der Herausbildung linguistischer Handlungen ist es [...], ob das Subjekt über eine Orientierungsbasis für die Operation mit den strukturellen und semantischen Beziehungen des verbalen Materials verfügt".¹⁰ Diese Orientierungsbasis ermöglicht die quantitativ und qualitativ begriffliche Herausbildung des jeweiligen lexikalischen Inhalts und somit die Grundlage für eine etappenweise Herausbildung von zunächst bewußten, später freien Sprachhandlungen.

Die Bausteine für diese Orientierungsbasis liefert die strukturelle Semantik mit einer komponentiellen Analyse. Lexikologisch, d.h. aufgrund der systemhaften Beschreibung der Lexik, läßt sich nämlich vor dem jeweiligen begrifflichen Hintergrund das offene System, das Paradigma, nachweisen, zu dem ein lexikalisches Element gehört und in dem es aufgrund eines einmaligen Merkmalbündels einen eigenen Platz einnimmt. Dies bedeutet, daß man das Paradigma von außen her und nicht, wie Strauss dies lediglich aufgrund einer Analyse konkreter Sprechakte tut, von innen heraus bestimmen soll. Es hat daher eine onomasiologische Operation stattzufinden, die auf jeden Fall der semasiologischen voranzugehen hat.¹¹

Wenn man z.B. die dt. *koch*-Verben, die Strauss kognitiv zu den englischen untersucht, genauer betrachtet, so drängt sich die Frage auf, ob es sich bei dem herausgearbeiteten Kontrast, nach dem im Dt. nicht – wie im Englischen mit *cook*₃ – ein Supernym zu u.a. *braten*, *backen*, *grillen* 'Speisen zubereiten unter Zufuhr von Hitze' primär lexikalisiert sei, tatsächlich um einen solchen handelt.¹² "Das praktische neue Kochbuch" lehrt nämlich: *grillen* "[...] geschieht im Gegensatz zum Rostbraten an offener Flamme (auch elektrischer), die das Fleischstück mit starker Hitze [...] bestrahlt und in kurzer Zeit gart (Sperrung vom Verf.)."¹³ Demnach ließe sich dt. *backen*, *braten*, *grillen*, wenn auch unter Darstellungsfunktionaler Differenzierung, durch dt. *garen* ersetzen.¹⁴ Dies hieße wiederum, daß dt. *garen* im erwähnten Paradigma der *koch*-Verben nicht erfaßt und somit dieses offene System defektiv wäre. Bei der Bestimmung eines außersprachlichen Begriffssystems – etwa mit der Begriffsgattung »Zubereiten von Speisen« und mit den Begriffsarten »unter Zufuhr von Hitze« und »ohne Zufuhr von Hitze« – wäre es dagegen möglich gewesen, Paradigmata aufzustellen, die auch Lexeme wie dt. *garen*, aber außerdem z.B. dt. *anmachen* usw. umfaßt hätten. Erst die erschöpfende Eruiierung der Paradimaglieder vermittelt mit der darauf folgenden Erstellung der Merkmalkombinationen den Ausgangspunkt zum Aufbau der sprachdidaktisch erforderlichen Orientierungsbasis. Wenn man, wie Strauss, im Paradigma *kochen*₁ inhaltlich als das 'Zubereiten von Speisen' analysiert und *anmachen* nicht erfaßt, so ist wegen der nunmehr defektiven Orientierungsbasis in der sprachdidaktischen Praxis ein ungrammatischer Satz wie

*Mutter kocht den Salat

nicht ausgeschlossen.

Dieses Beispiel sowie die vorangehenden theoretischen Überlegungen dokumentieren nicht nur die Bedeutung, welche der Interdependenz zwischen Linguistik und Didaktik beigemessen werden soll, sondern vor allem auch die Stellung des Begriffssystems bei der Aufstellung der offenen lexikalischen Systeme. Die sprachdidaktische Anwendung im Rahmen eines kognitiven Lehrverfahrens erforderte zur Aufstellung einer optimalen Orientierungsbasis eine systemhafte lexikalische Beschreibung, die bei theoretischer Explizitheit und Exhaustivität möglichst adäquate inhaltliche Merkmalbündel vermitteln sollte. Die Linguistik vermochte dies aufgrund eines integrierten onomasiologisch-semasiologischen Modells.

3. Didaktik der Lexik

Die Wortschatzvermittlung läßt sich in neuerer Zeit sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht als das Stiefkind der Sprachdidaktik

betrachten. Dies gilt gleichermaßen für den muttersprachlichen wie für den fremdsprachlichen Unterricht. "In der fremdsprachendidaktischen Diskussion der letzten Jahre wird die überlieferte Praxis des syntaxzentrierten Fremdsprachenunterrichts (FSU) kaum ernsthaft in Frage gestellt: mit Problemen der *Wortschatzarbeit* beschäftigt man sich nach wie vor unter eher peripheren Gesichtspunkten [...]"¹⁵ Mag dies aus theoretischen Gründen erklärlich sein, die Praxis des Sprachunterrichts hätte die Sprachdidaktiker schon lange auf die ungenügende Berücksichtigung der Wortschatzvermittlung aufmerksam machen müssen. Merkwürdigerweise werden auch die Mängel in der Wortschatzdidaktik registriert, ohne daß es jedoch zu Änderungsvorschlägen kommt. Im muttersprachlichen Unterricht wird die Ausdrucksschwäche auf eine ungenügende Bezeichnungsfähigkeit zurückgeführt, im fremdsprachlichen Unterricht auf muttersprachlich bedingte Interferenz. Kommunikationstests mit Bandaufnahmen von nicht-deutschsprachigen Schülern ergeben in aller Deutlichkeit, daß für native-speakers des Dt. nicht sosehr, wie erwartet, Unzulänglichkeiten im Phonologischen, Morphologischen und Syntaktischen unüberwindbare Kommunikationsbarrieren darstellen, sondern vor allem lexikalische Unvollkommenheiten.¹⁶

Aus der dem Strukturalismus eigenen Auffassung des Sprachzeicheninhalts läßt sich zwar dessen sog. Vernachlässigung auch in sprachdidaktischer Hinsicht erklären. Bei der Durchsicht traditioneller Wortschatzlehren gewinnt man jedoch den Eindruck, daß in der traditionellen Grammatik – aus rein praktischen Überlegungen – der Wortschatz mehr im Vordergrund stand, als dies heute der Fall ist. So kann man in Wirths "Synonyme, Homonyme, Redensarten etc. der deutsch-niederländischen Sprache" aus dem Jahre 1906 sehr präzise semantische Angaben zum Einsetzen deutscher Lexeme antreffen. Nicht nur werden die im Dt. relevanten Merkmale in kontrastiver Behandlung angegeben, sondern auch die jeweiligen Kollokationen im Dt. Man lernt da z.B., daß ndl. *kamer* und dt. *Kammer*, ndl. *maagd* und dt. *Magd* faux amis sind, und außerdem erfährt man die inhaltlichen Differenzen zwischen dt. *Wiese* und *Weide*, ja sogar zwischen *Anger* und *Matten*. Die Kollokationen werden in "Beispielsätzen" vermittelt. Daß die im Titel hervorgehobene sog. dt.-ndl. Synonymie und Homonymie nebenbei zu Vergleichen führen, wie dt. *Tand* 'wertloses Zeug' gegenüber ndl. *tand* 'Zahn', ist vor dem damaligen theoretischen Hintergrund weiterhin nicht verwunderlich.¹⁷ Man kann gegen dieses Verfahren sicherlich einiges einwenden: die lexikalische Synopse sei weitgehend intuitiv, die Paradigmatglieder der jeweiligen Lexeme würden kaum berücksichtigt usw. Dennoch trägt solch ein analytisch-bilingual verfahrenes semantisches Lehrbuch mehr als die strukturalistisch ausgerichteten,

in denen vorwiegend monolingual jeweils einem ausgangssprachlichen Lexem ein zielsprachliches gegenübergestellt wird, zur Bewußtmachung im Sinne der geforderten Orientierungsbasis bei. Selbstverständlich reicht das dort Gebotene nicht zur Aufstellung einer optimalen Orientierungsbasis aus, auch werden die Etappen, die Schritte, die von der sog. äußeren Sprache zur inneren Sprache, d.h. vom Sprachlernvorgang zum aktiven Sprachgebrauch, führen, übungsmäßig nicht berücksichtigt.¹⁸ Die analytische, zweisprachige Wortschatzvermittlung leistet aber linguistisch und lernpsychologisch nach wie vor mehr, als die vor allem auf Frequenz aufbauende, einsprachig ausgerichtete, auf Nachahmung fertiger Sprachrealisierungen zielende, nichtanalytische Methodik. Die Frequenz steht bei der Wortschatzvermittlung zur Zeit immer noch an führender Stelle. Zu wenig fragt man sich aber, ob die Frequenz wohl jene didaktische Funktionalität erzielt, welche man von ihr erwartet. Frequenzlisten sind häufig einsprachig angelegt und, was gravierender ist, auf einen bestimmten Ausschnitt des "Erwachsenen"-Wortschatzes ausgerichtet.¹⁹ Damit wird dem Lernenden zugemutet, in der Fremdsprache begrifflich mehr zu leisten, als er altersmäßig bedingt in seiner Muttersprache vermag.

Schon deshalb müßte ein Semantisierungsverfahren, daß sich insofern auf die Ausbildung des muttersprachlichen Begriffssystems stützt, als es die Steigerung muttersprachlicher und kontrastiv dazu die Herausbildung fremdsprachlicher Handlungen realisieren möchte, den Bedürfnissen des Lernenden eher gerecht werden. Der "[...] Erwerb eines differentiellen Begriffssystems auf Basis der Muttersprache [...]" führt zum bewußten Lernen.²⁰ Die Voraussetzung für dieses bewußte Lernen sind Sprachwissen und Spracheinsicht, die von der durch die Linguistik bereitzustellenden Orientierungsbasis zu leisten sind. In den weiteren Etappen des Lernprozesses sind dann durch Abstraktion, Anwendung und Automatisierung die bei der Semantisierung gewonnenen Merkmalkombinationen, die nach Gal'perin noch der äußeren Sprache angehören, zur inneren Sprache überzuleiten, d.h. zu interiorisieren.

Konkret hieße dies für das beschriebene Unterrichtsmodell:

1. Die Linguistik stellt aufgrund eines integrierten onomasiologisch-semasiologischen Modells offene lexikalische Systeme mit differenzierenden Merkmalkombinationen auf (s. oben). Zum Beispiel das dt. Paradigma der 'Sitzgelegenheiten'.²¹ Die kontrastive Linguistik kann außerdem das jeweils erwünschte fremdsprachliche Gegenstück bereitstellen.
2. Die Didaktik läßt den Lernenden aufgrund des nunmehr geschaffenen lexikalischen Ausgangspunktes seine Orientierungsbasis aufbauen und

durch Analyse – in verbaler Tätigkeit – Einsicht in deren Strukturiert-
heit erlangen.

Das in diesem Falle zur Aufstellung der Orientierungsbasis Zusammenge-
tragene hat daher so beschaffen zu sein, daß darin alle im Dt. und gegeben-
enfalls in der Fremdsprache anfallenden 'Sitzgelegenheiten' enthalten
sind und daß aus den syntaktischen Einspannungen die relevanten Merk-
male der Lexeme hervorgehen. Zusammen mit dt. *Stuhl* bekommt der
Lernende u.a. dt. *Sessel* usw. angeboten. Aufgrund eines Analyseprozesses
kann er nunmehr feststellen, daß man sich *a u f einen Stuhl*, jedoch *i n*
einen Sessel setzt, womit die semantische Relevanz der 'Armlehne' kogni-
tiv erfaßt wäre. Kontrastiv bringt er in Erfahrung, daß sich z.B. nld. *zetel*
gegenüber dt. *Sessel* standardsprachlich durch ein besonderes Stilem
(> schriftsprachlich <) kennzeichnet. In anschließenden Übungen läßt
sich darauf das nunmehr bewußt Erfaßte zur inneren Sprache, d.h. in den
aktiven Sprachbesitz, überleiten.

Vielleicht zum Überfluß sei noch hinzugefügt, daß die sog. Orientierungs-
phase keinerlei linguistische Zielsetzungen haben darf. Diese kennzeichnet
sich lediglich durch ihren linguistischen Input. Es führt daher sicherlich
zu weit, wenn man, wie die Autoren Dupuy-Engelhardt und Philipp die
Vorzüge der bewußten Orientierung vorderrangig darin erblickt, daß

- "1. Die Studenten [...] mit der strukturellen Methode vertraut [werden],
2. Sie [...] zu einer wissenschaftlichen Beschreibung des Wortschatzes
angeregt [werden],
3. Die ihnen häufig schwer zugängliche Terminologie [...] durch die stän-
dige Verwendung automatisiert [wird]."²²

Das von den Autoren dabei angewandte einsprachige Semantisierungsver-
fahren, das sich gerade im Fremdsprachenunterricht weniger empfiehlt,
wird im Abschnitt "Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht"
noch behandelt.

Die lernpsychologischen Vorzüge der auf Gal'perins Interiorisierungstheo-
rie aufbauenden Sprachdidaktik im allgemeinen und der Wortschatzdidak-
tik im besonderen werden in der einschlägigen Literatur besonders hervor-
gehoben.²³ Die linguistischen Implikationen treten demgegenüber zurück.
So ist bei Preibusch/Zander wiederholt von lexikalischen Sprachoperatio-
nen die Rede, inhaltlich beziehen sich diese aber auf Vagheiten wie "[...] die
Themenbereiche Haus, Garten und häusliche Aktivitäten, Feiern und
Fotografieren [...]" usw. Die Semantisierung wird demnach nicht system-
haft, sondern mengenmäßig betrieben. "Insgesamt wurden 105 Wörter
[...] neu eingeführt [...]"²⁴

Es sei hier deshalb abschließend noch einmal darauf hingewiesen, daß die kognitiv konzipierte Sprachdidaktik, vorausgesetzt, daß sie ihrer Methodik eine linguistisch gesicherte Orientierungsbasis zugrunde legen kann, nicht nur in lernpsychologischer, sondern vor allem auch in sprachadäquater Hinsicht entschieden zur Optimalisierung des Lernprozesses beitragen kann. Der Ausbau eines differentiellen Begriffssystems setzt unweigerlich die sprachliche Konfrontation voraus. Eine diesen Begriffserwerb fordernde Sprachdidaktik hat den entsprechenden lexikalischen Implikationen gerecht zu werden.

4. Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht

Bei der Behandlung der Frequenzfrage wurde in Abschnitt 3 das Verhältnis zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Lexik-Unterricht kurz berührt. Dabei wurde auf die Gefahr hingewiesen, daß fremdsprachliche Frequenzlisten, die häufig bloß Ausschnitte aus dem Vokabular von Erwachsenen vergegenwärtigen, den Lernenden sprachbegrifflich leicht überfordern. Damit war insofern das Kernstück der Interdependenzproblematik angeschnitten, als gerade das Begriffliche bei der Wortschatzvermittlung einen zentralen Platz einnimmt. Sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht bildet die konzeptuelle Seite der Semantik eine unerläßliche Bezugsgröße. Der Erwerb einer sprachlichen Kompetenz setzt für die Muttersprache wie für die Fremdsprache die Übernahme der einzelsprachlich existierenden konzeptuellen Gliederung der Umwelt als ein *S i c h - z u - e i g e n - M a c h e n* dieses Systems voraus. Naturgemäß kennzeichnet sich im Kompetenzerwerb das fremdsprachliche Begriffssystem dem muttersprachlichen gegenüber als ein differentielles. Für die fremdsprachliche Wortschatzvermittlung heißt dies, daß man bei der Semantisierung im fremdsprachlichen Unterricht nur in dem Maße vorankommt, wie differentielle Rückkoppelungen auf das muttersprachliche Begriffssystem möglich sind. "[...] für die Praxis der Wortschatzvermittlung [...] ist die lexematische von der begrifflichen Struktur der Inhaltsebene nicht abzutrennen".²⁵ Exemplifiziert an den bereits angeführten 'Sitzelegenheiten' wären demnach die einzelnen dt. Lexikalisierungen dieses begrifflichen Systems differentiell nur vor dem jeweiligen muttersprachlichen Begriffssystem bewußt voll erfaßbar. Der Niederländischsprachige wird ohne kognitive Aufnahme der spezifischen lexikalischen Inhalte für dt. 'Stuhl' u n d 'Sessel' undifferenziert dt. *Stuhl* einsetzen. An der äquivalenten Realisierung von dt. *Sessel* hindert ihn einerseits die Kenntnis des muttersprachlichen Merkmals (>schriftsprachlich<), andererseits die Unkenntnis der fremdsprachlichen Merkmale.²⁶

Damit entscheidet sich nicht nur die Frage, ob die Semantisierung ein- oder zweisprachig zu realisieren ist, sondern außerdem das Problem der Interdependenz zwischen dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht.

Die Einsprachigkeit in der fremdsprachlichen Semantisierung stellt eine unnötige Erschwerung des Lernprozesses der Lexik dar. Es wird dem Lernenden ein blindes Einprägen von semantischen Merkmalen abverlangt, die ihm außerdem sprachlich nicht immer zugänglich sein dürften. So ist es sehr fraglich, ob die französischsprachigen Deutschstudierenden, die an den Universitäten Nancy und Straßburg nach der von Dupuy-Engelhardt/Philipp vorgetragenen Semantisierungsmethodik mit der dt. Lexik vertraut gemacht werden, tatsächlich über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um sich semantische Merkmale, wie 'Übergewand', 'mit Beinkleid', 'mit Rockschoß' oder 'mit seidenen Aufschlägen', bewußt einzuprägen und in sprachlichen Realisierungen automatisch einzusetzen.²⁷ Bei einem bilingualen Semantisierungsverfahren dagegen kann man sich auf die Kontraste in den Merkmalkombinationen beschränken. Dadurch, daß nicht alle Merkmale angeboten werden, wird der Lernprozeß nicht nur stoffmäßig entlastet, sondern, was noch wichtiger sein dürfte, die Möglichkeit zur Bewußtmachung abweichender begrifflicher Strukturen geschaffen und damit die Grundlage einer sprachlichen Besitznahme, die zur automatischen Sprachverwendung führt. Es ist eine Illusion anzunehmen, daß bei einsprachiger Wortschatzvermittlung die sprachliche Aneignung auch in der Zielsprache stattfindet. Die Bedeutungen werden kontrastiv gelernt, "[...] ob die Sprachlehrmethode entsprechend vorgeht oder nicht"²⁸.

Wenn demnach der Muttersprache in der Wortschatzvermittlung solch ein großes Gewicht beigemessen werden muß, wird die Frage unumgänglich, weshalb die Semantisierung im muttersprachlichen Unterricht nicht so intensiv und methodisch nicht so adäquat betrieben wird, wie es der muttersprachliche und fremdsprachliche Unterricht erfordern. In einer Zeit, in der sogar die dt. Grundschule mit dem Fremdsprachenunterricht konfrontiert wird, erscheint die Auseinandersetzung des muttersprachlichen Unterrichts mit der Wortschatzvermittlung in linguistisch-theoretischer und didaktisch-methodischer Hinsicht als unerläßlich. Der Unterricht in der Herausbildung muttersprachlicher Handlungen bedarf selbst dringend der Besinnung auf die Wortschatzvermittlung. Die Kontraste, die sich aus dem Gegensatz zwischen dem standardsprachlichen System und den dialektalen Subsystemen ergeben, sowie die bereits erwähnte Ausdrucksschwäche aufgrund mangelnder Bezeichnungsfähigkeit sind alles Gründe, die eine Intensivierung des muttersprachlichen Wortschatzunterrichts schlechterdings fordern.

Diese Intensivierung darf jedoch nicht im Quantitativen stecken bleiben, wie dies bei Gewähr in seiner "Didaktik der Wortfeldtheorie und der Wortbildungslehre" der Fall ist. Es kommt bei der Semantisierung im muttersprachlichen Unterricht nicht in erster Instanz darauf an, alle Paradigmatglieder undifferenziert, d.h. quantitativ, behandeln zu wollen, sondern es gilt vielmehr, die systemhafte, d.h. qualitative, Vermittlung zu intensivieren. Es kann nicht den Lernstrategien der muttersprachlichen Semantisierung entsprechen, in einem Lernprogramm undifferenziert 15 *koch*-Verben, dazu noch unter Berücksichtigung diachroner Aspekte, vermitteln zu wollen.²⁹ Wichtig ist vielmehr die Bewußtmachung und gegebenenfalls die Vervollständigung des muttersprachlichen Begriffssystems, über das außerdem im Fremdsprachenunterricht der kognitive Wortschatzerwerb zu verlaufen hat. Für die 'Sitzgelegenheiten' hieße dies das Aufzeigen des Begriffssystems, dessen Lexikalisierung im Dt. das Paradigma *Sitz, Bank, Hocker, Puff, Schemel, Sessel, Stuhl* usw. ergibt. Wie die Praxis des Sprachunterrichts zeigt, erweist sich dazu das in Abschnitt 2 erwähnte integrierte onomasiologisch-semasiologische Modell als besonders geeignet. Es lassen sich damit nämlich in metametasprachlicher Auslegung ein außereinzelsprachliches Begriffssystem sowie dessen einzelsprachliche Lexikalisierungen bestimmen, die im sprachdidaktisch angewandten Sinne die erwünschte Orientierungsbasis abgeben könnten.³⁰ Eine linguistisch abgesicherte semantische Theorie könnte somit in ihrer Applikabilität die Grundlage zur Intensivierung der muttersprachlichen Wortschatzvermittlung bilden und folglich den Hintergrund einer effektiven fremdsprachlichen Semantisierung.

5. Zusammenfassung

Wie lassen sich die bisher angestellten Betrachtungen im Rahmen des Generalthemas "Anwendungsorientierte Grammatik" interpretieren?

- a) Die wissenschaftliche Grammatik besitzt bei Abstimmung ihrer theoretischen Grundlage auf didaktische Praktikabilität eine Bezugsnähe zum Sprachlehrbuch. Obwohl wissenschaftstheoretisch eine Distinktion zwischen der wissenschaftlichen und der sprachdidaktischen Grammatik hervorgehoben werden mußte, offenbarte gerade die Forderung nach linguistischer Konkretion in der Wortschatzvermittlung die mögliche Interdependenz zwischen Linguistik und Didaktik.
- b) Die Linguistik besitzt ein semantisches Modell, dessen Grad theoretischer Absicherung und effektiver Applikabilität so beschaffen ist, daß damit eine Semantisierung im Sprachunterricht auf linguistisch fundierter Basis möglich wird. Die sprachdidaktische Praxis bestätigt, daß

das beschriebene integrierte onomasiologisch-semasiologische Modell bei metametasprachlicher Interpretation die Gewähr zur Herbeiführung der nach der Interiorisierungstheorie Gal'perins notwendigen lexikalischen Bewußtmachung bietet.

- c) Die Wortschatzvermittlung scheint sich nach den jüngsten sprachpsychologischen Ansichten, und wie die Praxis bestätigt, tatsächlich aufgrund einer Bewußtmachung der einzelsprachlich lexikalisch bedingten semantischen Merkmale am effizientesten vollziehen zu lassen. An die sprachliche Aneignungsphase haben sich aber Lernphasen anzuschließen, die das zunächst bewußt Erfasste in automatische Sprachhandlungen überleiten.
- d) Nicht nur der fremdsprachliche, sondern auch der muttersprachliche Unterricht bedarf dringend der Optimalisierung. Optimales gesellschaftliches Taktieren setzt auch optimale Sprachkompetenz voraus. In dem Maße, wie das muttersprachliche Begriffssystem herausgebildet wird und dessen Lexikalisierungen verfügbar sind, verläuft außerdem die Interiorisierung der fremdsprachlichen Lexik.

Demnach dürften sich Möglichkeiten bieten, die Vermittlung der Lexik in mono- und bilingualer Hinsicht auf der Grundlage einer "anwendungsorientierten Grammatik" zu betreiben.

Anmerkungen

- 1 Eppert (1973) 112 ff.
- 2 Achtenhagen (1969) 56.
- 3 HdL (1975) 182.
- 4 Ross (1967).
- 5 Ponten (1976b).
- 6 Strauss (1975) 225.
- 7 u.a. Lee (1963); Berndt (1969); Werlich (1969); Ullmann (1970); Strauss (1975); Vielau (1975a), (1975b); vgl. dazu auch Hartmann (1976) 183.
- 8 Ullmann (1970) 99.
- 9 Strauss (1975) 228.
- 10 Gochlerner/Ejger (1972) 176.
- 11 Henne/Wiegand (1969) 157 ff.; Wiegand (1970) 303 ff.
- 12 Strauss (1975) 229 ff.; Lehrer (1974) 31 u. 157.
- 13 Oheim (1964) 112 f.

- 14 Wiegand (1970) 352.
- 15 Vielau (1975b).
- 16 Für diese Mitteilung sei Herrn Kollegen Hyldgaard-Jensen, der solche Tests in dt. Schulen durchführt, herzlichst gedankt.
- 17 Wirth (1906) 56, 155, 156, 424.
- 18 Vielau (1975b) 80.
- 19 Lee (1963) 110.
- 20 Vielau (1975b) 89.
- 21 Ponten (1976a) 203 ff.
- 22 Dupuy-Engelhardt/Philipp (1974) 311.
- 23 Keseling (1974); Vielau (1975a), (1975b).
- 24 Preibusch/Zander (1971) 136.
- 25 Vielau (1975b) 82.
- 26 Ponten (1976a) 205.
- 27 Dupuy-Engelhardt/Philipp (1974) 308.
- 28 Vielau (1975b) 261.
- 29 Gewehr (1974) 25.
- 30 Ponten (1976a) 200 ff.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1969): Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik. Weinheim-Berlin-Basel.
- Berndt, R. (1969): Lexical Contrastive Analysis. In: Brno Studies in English 8, 31-36.
- Dupuy-Engelhardt, H./Philipp, M. (1974): Strukturelle Semantik und Sprachunterricht. In: DS 2, 305-321.
- Eppert, F. (1973): Lexikon des Fremdsprachenunterrichts. Bochum.
- Gewehr, W. (1974): Lexematische Strukturen. Zur Didaktik der Wortfeldtheorie und der Wortbildungslehre. München.
- Gochlerner, M.M./Ejger, G.V. (1972): Die etappenweise Herausbildung linguistischer Handlungen und Begriffe als psychologische Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 9, 175-180.
- Hartmann, R. (1976): Über die Grenzen der kontrastiven Lexikologie. In: Probleme der Lexikologie und Lexikographie = Sprache der Gegenwart 39, Düsseldorf, 181-199.
- HdL (1975) – Handbuch der Linguistik. München.

- Henne, H./Wiegand, H.E. (1969): Geometrische Modelle und das Problem der Bedeutung. In: ZDL 36, 129-173.
- Keseling, G. et al. (1974): Sprachlernen in der Schule. Köln.
- Lee, W.R. (1963/1964): 'Grading'. In: English Language Teaching 17 (1963), 107-112, 174-180; 18 (1964), 82-88.
- Lehrer, A. (1974): Semantic fields and lexical structure. Amsterdam-London-New York.
- Oheim, G. (1964): Das praktische neue Kochbuch. Gütersloh.
- Ponten, J.-P. (1976a): Das Übersetzungswörterbuch und seine linguistischen Implikationen. In: Probleme der Lexikologie und Lexikographie = Sprache der Gegenwart 39, Düsseldorf, 200-210.
- (1976b): Das Konjugationssystem der starken Verben im Niederländischen und im Deutschen. Ein Versuch zur Typologisierung. In: Akten des V. Internationalen Germanisten-Kongresses Cambridge, Bd. 2, 2, Bern, 43-52.
- Preibusch, W./Zander, H. (1971): Wortschatzvermittlung: auf der Suche nach einem analytischen Modell. In: IRAL 9, 131-145.
- Ross, J.R. (1967): Der Ablaut bei den deutschen starken Verben. In: Phonologische Studien = Studia Grammatica IV, Berlin, 47-118.
- Strauss, J. (1975): Kontrastive Lexik. In: Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik, hrsg. v. O. Werner und G. Fritz, München, 222-235.
- Ullmann, S. (1970): Vorbereitete Interventionen zu dem Vortrag von E. Coseriu. In: Einführungen in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes, Tübingen, 92-101.
- Vielau, A. (1975a): Kognitive Wortschatzdidaktik. In: Die Neueren Sprachen. NF, 248-264.
- (1975b): Schule und Anwendung. Ausbildung fremdsprachlicher Begriffe. Ein Unterrichtsmodell auf Basis der Interiorisierungstheorie Galperins. In: Linguistische Berichte 37, 77-91.
- Werlich, E. (1969): Die Technik systematischer Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis 16, 23-38, 158-174.
- Wiegand, H.E. (1970): Synchronische Onomasiologie und Semasiologie. Kombinierte Methoden zur Strukturierung der Lexik. In: Germanistische Linguistik 3, 243-384.
- Wirth, L. (1906): Synonyme, Homonyme, Redensarten etc. der deutsch-niederländischen Sprache. Groningen.